

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

EXPERIÊNCIAS DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS PRIVADAS

Rebeca Pizza Pancotte Darius, Julcimara Nascimento Pires

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11805>

Submetido em: 2025-04-22

Postado em: 2025-04-24 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

EXPERIÊNCIAS DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS PRIVADAS

JULCIMARA NASCIMENTO PIRES¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9155-2854>

julcimara.pires@gmail.com

REBECA PIZZA PANCOTTE DARIUS²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7652-5450>

rebeca.darius@unasp.edu.br

¹ Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) – Engenheiro Coelho, SP, Brasil.

² Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) – Engenheiro Coelho, SP, Brasil.

RESUMO: O coordenador pedagógico tem um papel essencial no acompanhamento e desenvolvimento da formação continuada do professor, mas para exercer tal função, precisa construir sua identidade profissional por meio de uma formação sólida e consciente. Este estudo analisa os desafios enfrentados por coordenadoras pedagógicas no acompanhamento da formação continuada dos professores e propõe estratégias para superá-los. Apesar da ampla literatura sobre a atuação do coordenador pedagógico e a formação continuada, poucos estudos abordam a mediação pedagógica no contexto de escolas privadas brasileiras. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou a análise de conteúdo como técnica de tratamento dos dados, tendo desenvolvido uma revisão bibliográfica, grupo de discussão com coordenadoras, intervenção pedagógica *in loco* e discussão dos resultados. O estudo envolveu oito coordenadoras de cinco escolas particulares de Manaus/AM. Os resultados destacaram a importância do coordenador como mediador da formação docente, mas evidenciaram desafios como o acúmulo de tarefas administrativas e pedagógicas muitas vezes somado ao desvio de função, além de dificuldades na articulação teoria-prática e resistência por parte dos docentes. A pesquisa concluiu que a formação adequada do coordenador e o reconhecimento institucional de sua atuação são fatores essenciais para minimizar essas dificuldades e fortalecer sua prática. Dessa forma, estratégias que promovam suporte e valorização do trabalho do coordenador pedagógico podem ampliar sua efetividade no acompanhamento da formação dos professores, contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; Coordenador Formador; Formação Continuada; Mediação Pedagógica.

EXPERIENCES OF PEDAGOGICAL COORDINATORS IN THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS IN PRIVATE SCHOOLS

ABSTRACT: Pedagogical coordinators play an essential role in monitoring and developing teachers' continuing education, but to perform this role, they need to build their professional identity through solid and conscious training. This study analyzes the challenges faced by pedagogical coordinators in monitoring teachers' continuing education and proposes strategies to overcome them. Despite the extensive literature on the role of pedagogical coordinators and continuing education, few studies address pedagogical mediation in the context of Brazilian private schools. The research, which used a qualitative approach, used content analysis as a data processing technique, and developed a bibliographic review, discussion group with coordinators, on-site pedagogical intervention, and discussion of the results. The study involved eight coordinators from five private schools in Manaus/AM. The results highlighted the importance of the coordinator as a mediator of teacher education, but highlighted challenges such as the

accumulation of administrative and pedagogical tasks often combined with job diversion, in addition to difficulties in articulating theory and practice and resistance on the part of teachers. The research concluded that adequate training of the coordinator and institutional recognition of their work are essential factors to minimize these difficulties and strengthen their practice. Thus, strategies that promote support and appreciation of the work of the pedagogical coordinator can increase their effectiveness in monitoring teacher training, contributing to the improvement of teaching and learning.

Keywords: Pedagogical Coordinator; Training Coordinator; Continuing Teacher Training; Pedagogical Mediation.

EXPERIÊNCIAS DE COORDINADORAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES EN ESCUELAS PRIVADAS

RESUMEN: El coordinador pedagógico tiene un papel esencial en el seguimiento y desarrollo de la formación continua del docente, pero para desempeñar esta función necesita construir su identidad profesional a través de una formación sólida y consciente. Este estudio analiza los desafíos que enfrentan las coordinadoras pedagógicas en el seguimiento de la formación continua de los docentes y propone estrategias para superarlos. A pesar de la extensa literatura sobre el papel del coordinador pedagógico y la formación permanente, pocos estudios abordan la mediación pedagógica en el contexto de las escuelas privadas brasileñas. La investigación, con enfoque cualitativo, utilizó el análisis de contenido como técnica de procesamiento de datos, habiéndose desarrollado revisión bibliográfica, grupo de discusión con coordinadores, intervención pedagógica in situ y discusión de los resultados. El estudio involucró a ocho coordinadores de cinco escuelas privadas de Manaus/AM. Los resultados destacaron la importancia del coordinador como mediador de la formación docente, pero destacaron desafíos como la acumulación de tareas administrativas y pedagógicas muchas veces combinadas con desvío laboral, además de dificultades en la articulación de teoría y práctica y resistencias por parte de los docentes. La investigación concluyó que la formación adecuada del coordinador y el reconocimiento institucional de su desempeño son factores esenciales para minimizar estas dificultades y fortalecer su práctica. Así, las estrategias que promuevan el apoyo y la valoración de la labor del coordinador pedagógico pueden incrementar su efectividad en el seguimiento de la formación docente, contribuyendo a mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: Coordinador Pedagógico; Coordinador de Capacitación; Formación Continua del Profesorado; Mediación Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A profissão docente carrega em si as características do ofício de ensinar porque repete “hábitos e traços, saberes e fazeres” (Arroyo, 2011, p. 17) que nos identificam como professores e como instituição escolar. Ainda assim, ao longo da história, a escola tem passado por transformações notáveis, influenciando a maneira como pensamos o ensino, a aprendizagem e a própria concepção da educação.

Atualmente, o debate intenso sobre gestão democrática e a busca por soluções para os desafios enfrentados pela educação brasileira tem promovido uma redefinição constante do papel da escola. Ainda que esse papel tenha se tornado difuso devido às diferentes demandas que recaem sobre ela, concordamos com Vasconcellos (2019) quando afirma que o núcleo da instituição de ensino é o aspecto pedagógico cuja essência diz respeito ao trabalho com o conhecimento. De acordo com Domingues (2014) as mudanças educativas, políticas e sociais, o avanço tecnológico e as reformas

educativas exigem do trabalho pedagógico uma dinâmica singularizada a cada contexto, currículo e comunidade escolar atendida, exigindo adaptações por parte da escola e de seus profissionais.

A história da educação nos fornece um conhecimento do passado coletivo da profissão e dos processos pelos quais ela veio se constituindo enquanto tal. Isso é importante porque contribui para a formação da cultura profissional dos educadores produzindo sua identidade profissional. Tal identidade se faz mediante o conhecimento profundo da área da docência, do objeto de estudo dela e da reflexão constante sobre as experiências no ambiente escolar. Esse movimento só é possível de ser captado pelo educador a profissionalização for contínua.

Nóvoa (1992, p.36) define que a experiência “[...] não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”. Esse processo de reflexão é importante porque permite que as vivências profissionais sejam transformadas, de modo intencional, em saberes docentes. A formação se realiza no fazer docente e na reflexão crítica sobre ele, na busca por compreender, analisar e extrair aprendizados significativos, os quais impulsionam novas vivências, também fonte de reflexão. Trata-se de um processo contínuo e dialético de ação, reflexão e ação.

Para analisarmos a formação de professores, nos apoiamos nas contribuições de Pimenta (1999), Nóvoa (1992, 2017), Imbernón (2010), entre outros. Segundo Pimenta (1999, p. 30) “é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial”. Essa constatação reforça a ideia de que a escola deve ser concebida como um ambiente de desenvolvimento pessoal e profissional onde os professores e demais profissionais da educação têm oportunidades de formação continuada.

Sobre o trabalho do coordenador pedagógico, a pesquisa teve embasamento em autores como: Placco, Almeida e Souza (2000), Domingues (2014), Nicolli e Carvalho (2017), Franco (2016), e outros. Segundo Geglio (2011, p.115), “o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição”. Ao planejar e implementar atividades formativas com os professores, a coordenação pedagógica pode abrir espaço intencional para o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, para um processo de ensino e aprendizagem de maior qualidade.

A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, tendo como referencial, Bardin (1977) com a análise de conteúdo, e Callejo (2001), sobre o grupo de discussão. Foi realizada uma pesquisa de campo com a inclusão de cinco escolas, totalizando oito participantes. Este estudo é fruto de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Educação do UNASP já concluída¹. O objetivo da pesquisa é analisar os principais desafios enfrentados pelas coordenadoras pedagógicas das escolas pesquisadas quanto ao acompanhamento da formação continuada do professor, no intuito de construir estratégias e ações para superá-los. A problemática que norteou a pesquisa foi: Quais são os principais desafios enfrentados pelas coordenadoras pedagógicas no acompanhamento da formação continuada dos professores de escolas privadas como superá-los?

¹ O estudo teve a aprovação do Comitê de Ética por meio do Parecer Consubstanciado nº 6.515.207 de 21 de novembro de 2023, e contou com a anuência das coordenadoras envolvidas no estudo, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O DESAFIO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Segundo Sousa (2023), o coordenador pedagógico atua como um articulador da aprendizagem que pode ser compreendida tanto como o resultado do trabalho do professor - no caso do aluno – quanto como o processo formativo do próprio docente, que constrói a sua profissionalidade no decorrer do exercício profissional. Analisando a formação do professor e a demanda de formação continuada, temos um cenário marcado por inúmeras questões relacionadas à democratização da escola para populações diversas, demandas extraescolares, formação inicial docente deficitária e necessidade de domínio de conceitos e técnicas pelos professores. Diante desse contexto, o coordenador tem como principal incumbência atuar na formação continuada dos professores, o que implica em preparo e formação constante de si mesmo.

Concordamos com Sousa (2023, p. 11) quando afirma que os coordenadores pedagógicos atuam como “motivadores na melhoria das práticas pedagógicas da escola [...]”, mas além de motivadores, entendemos que ele precisa dominar os processos que a formação continuada do professor exige. Essa formação deve ser pensada estrategicamente pelo coordenador pedagógico não porque ele tem todas as respostas, mas porque ele deve caminhar junto com o professor apontando meios pelos quais o docente pode superar dificuldades, sejam relacionadas ao planejamento, ao relacionamento professor-aluno, à didática, à avaliação, ao uso da tecnologia, entre tantas outras demandas.

Embora a organização dos processos formativos dentro do ambiente escolar seja uma responsabilidade crucial e imprescindível, é também bastante desafiadora devido à sua complexidade (Franco, 2016). As diferentes necessidades de formação dos docentes a depender da sua formação e trajetória profissional, a articulação com as demandas da instituição e o acompanhamento contínuo do desenvolvimento pedagógico por meio do Projeto Político-Pedagógico podem ser frentes desafiadoras de gerir. O que não pode se perder de vista é o papel de mediação pedagógica do coordenador entre a teoria e a prática, principalmente na identificação das lacunas e busca de estratégias para aprimorar a prática educacional de forma coletiva e colaborativa, enfrentando os desafios de modo estratégico e adaptável.

É atribuição da coordenação subsidiar a reflexão dos professores em serviço, problematizar as razões que justificam suas opções pedagógicas e suas dificuldades, visando favorecer a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e estimulando a pesquisa em torno dos conhecimentos que podem contribuir para a superação dessas situações (Saltini, 2022, p. 29).

Saltini (2022) sugere que é responsabilidade da coordenação pedagógica promover a reflexão dos professores em serviço, incentivando-os a questionar as razões por trás de suas escolhas pedagógicas e as dificuldades que enfrentam. Agindo como mediadora do processo de desenvolvimento profissional dos professores, a coordenação pedagógica precisa oferecer suporte, orientação, estímulo e valorização do trabalho docente. O objetivo é que os professores desenvolvam uma consciência crítica sobre suas práticas e busquem soluções para superar os desafios encontrados profissionalmente.

Formar professores na perspectiva de envolver o saber docente como objeto de conhecimento não é simples, é importante que o coordenador busque diferentes intervenções para o processo formativo dos docentes, que contemple aspectos relacionados à prática e que possa construir conhecimentos que transformem as ações diárias com os estudantes. (Saltini, 2022, p. 39).

A autora enfatiza a necessidade de diversificar as estratégias e abordagens utilizadas pelo coordenador pedagógico para promover a formação continuada dos docentes. Nesse caso, o intuito é

promover uma formação que mobilize o conhecimento teórico e que seja capaz de impulsionar transformações reais na prática dos professores em sala de aula.

Ainda segundo Saltini (2002, p. 35), "embora hoje se perceba esse profissional como grande responsável pelo processo formativo dos professores no espaço da escola, exercer tal função ainda está distante de ser algo que o coordenador pedagógico realize com total domínio". Assim, é possível perceber que a falta adequada de preparo do coordenador para a organização do processo formativo do professor na escola seja um dos dificultadores do processo, aliado ao contexto exigente de trabalho em muitas frentes.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DOS PROFESSORES

Segundo Geglio (2011), a terminologia "formação em serviço" pode ser interpretada de maneira variada entre diferentes autores. No entanto, segundo o autor, ela se equipara à formação continuada, ocorrendo especificamente no contexto de trabalho do professor. Para Geglio (2011, p.114), a "formação continuada é uma das etapas de preparação do profissional da educação e, de acordo com a própria nomenclatura, ela é contínua".

De acordo com Placco e Silva (2000), a formação em serviço deve ser mais do que simplesmente adquirir novos conhecimentos ou habilidades; ela deve promover uma reflexão crítica que leve o professor a uma compreensão mais profunda e consciente de sua prática. Ao favorecer essa autoanálise crítica e coletiva, a formação em serviço possibilita a atualização dos saberes e a transformação da prática docente, potencializando a capacidade do professor de agir de forma intencional e reflexiva, adaptando-se às demandas da educação contemporânea e às especificidades dos seus alunos. Assim, a formação contínua deve ser entendida como um caminho para o desenvolvimento profissional e para o fortalecimento da identidade docente, contribuindo de maneira decisiva para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Bellintani (2019, p.40), reforça que "a formação em contexto de trabalho possibilita o trabalho colaborativo do coletivo docente: uma atividade conjunta, com objetivos comuns e que fortalece o vínculo entre os integrantes da mesma instituição". Isso evidencia que a troca entre os educadores mediada por diálogos em reuniões coletivas ou atendimentos individuais com a coordenação, favorece o compartilhamento de ideias e experiências que podem vir imbuídas de acertos, entusiasmo, alegria, mas também de erros, desânimo, frustração. Essas vivências, longe de desmotivar o coordenador, deveria fortalecer sua habilidade de escuta sensível e comunicação assertiva diante das diferentes situações que emergem no cotidiano escolar.

Para Domingues (2014, p.14), "a formação na escola ganha sentido por ser nela onde se desenvolve o currículo de formação do aluno; é onde as dificuldades de ensino e de aprendizagem manifestam-se". Pensando na formação do estudante na escola, podemos dizer que esta engloba o aprendizado dos conhecimentos científicos, além da construção de habilidades, competências, valores e atitudes que são adquiridos e desenvolvidos ao longo da trajetória educacional. Essa formação é influenciada não apenas pelo que é ensinado em sala de aula, mas também pelas interações sociais, pelas práticas pedagógicas, pelas atividades extracurriculares e pelo ambiente escolar como um todo. Considerando que a formação da geração atual está cada vez mais complexa devido aos diferentes estímulos extraescolares em que ela é exposta, entendemos que a formação do professor precisa ser fortalecida.

Vasconcellos (2019, p.148) ressalta que o principal objetivo da mediação realizada pela coordenação pedagógica é auxiliar o professor na construção de um sentido para sua prática educativa. Quando o professor compreende o propósito e a relevância de suas atividades em sala de aula, ele é capaz

de transmitir essa clareza aos alunos, ajudando-os a entender o porquê estão estudando determinados conteúdos e qual o significado desses conhecimentos em suas vidas. Esse sentido pode ser tanto imediato quanto a longo prazo, pode ser para fins de desenvolvimento cognitivo e/ou de compreensão da sua realidade. Segundo Vasconcellos (2019):

A relação supervisão pedagógica-professor, em termos de processo de interação, é muito similar à professor-aluno. Assim como o aluno - e não o professor-, naquele momento da aula, é o foco das atenções em termos de construção do conhecimento, quem vai ter a prática pedagógica em sala é o professor, e não o supervisor. (Vasconcellos, 2019, p.131)

Seu papel é, pois, de mediação pedagógica. Assim como o aluno é o foco principal durante a aula, sendo quem está mais diretamente envolvido na construção do conhecimento, o professor é o foco de trabalho do coordenador. A formação dos professores não se restringe apenas a workshops ou cursos formais, mas pode envolver uma variedade de experiências, como participação em eventos educacionais, leitura de livros e artigos, grupos de estudos, troca de experiências com colegas, reuniões pedagógicas coletivas e atendimentos individuais, pesquisas em educação, entre outros. Ela precisa estar alinhada ao projeto pedagógico institucional (Bellintani, 2019). Imbernón (2010) tem falado das comunidades de práticas (informar e comunicar conhecimentos), das comunidades formadoras (produzir concepções e práticas de ensino) e das comunidades de aprendizagem (articular a colaboração entre professores, alunos, famílias e comunidade para que todos aprendam).

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A SUA PROFISSIONALIDADE

Entendemos que a formação continuada transcende a mera atualização de conhecimentos, englobando a construção de novas habilidades, a reflexão sobre a prática pedagógica e a adaptação às constantes transformações do cenário educacional. Somada à formação inicial, que oferece os fundamentos teóricos e práticos para o início da carreira docente, a formação continuada é um percurso contínuo e personalizado, que tem potencial de se adaptar às necessidades específicas de cada professor e às demandas de cada contexto escolar. Ela visa garantir que os educadores estejam constantemente equipados com as ferramentas e conhecimentos necessários para promover uma educação de qualidade, relevante e inovadora para o momento em que se encontra.

Além disso, tem o intuito de instrumentalizar o professor para que ele tome as melhores decisões no processo de ensino que está sob sua responsabilidade, dentro do contexto e condições que lhes são oferecidas. Ao investir em sua própria formação, o professor passa a compreender a formação continuada para além da obrigação legal, reconhecendo-a como um compromisso que contribui para o seu desenvolvimento, para a melhoria da qualidade do ensino da instituição e para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996, *on-line*).

Segundo Pimenta (1999), a formação inicial do professor deve ser um processo formativo completo, que colabora não apenas com a obtenção da habilitação legal, mas principalmente com a formação e o desenvolvimento contínuo do profissional ao longo de sua carreira docente. Nóvoa (2017, p. 1114) afirma: “a imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação”. Se as

instituições de formação são bem-vistas, oferecem uma formação sólida e atualizada, e estão alinhadas com as necessidades e desafios da sociedade contemporânea, isso refletirá positivamente na imagem da profissão docente como um todo. O núcleo essencial de qualquer formação profissional está na interação com a prática da profissão, na aquisição de conhecimento e na integração social dentro do contexto profissional específico. Para Nóvoa (2017, p. 1123), “o espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes”.

Para Gorzoni e Davis (2017), a profissionalidade docente é um conceito complexo que envolve diversas dimensões cruciais para a prática educacional. Não se restringe apenas ao domínio de conteúdos e técnicas pedagógicas, mas também à forma singular com que cada professor interpreta e exerce sua função. Esse processo inclui o desenvolvimento de uma identidade profissional, que é continuamente moldada pelas experiências diárias na escola e pelas expectativas e exigências da sociedade, tanto no contexto interno da escola quanto no ambiente social mais amplo. Além disso, a construção de competências e habilidades pedagógicas se dá de maneira gradual, tanto na formação inicial quanto ao longo da formação continuada e da prática profissional.

O conceito contemporâneo de identidade docente nos leva a refletir sobre a natureza do desenvolvimento profissional dos professores. Como destaca Imbernón (2010), não há mais uma divisão clara entre o período de formação e o momento de atuação prática na educação, pois entende-se que a formação docente é um processo contínuo, que não se encerra com a conclusão de um curso inicial. A prática educacional e a formação caminham juntas, em um ciclo constante de aprendizado e aperfeiçoamento. A cada novo desafio encontrado no dia a dia escolar, o professor amplia suas competências, revisita sua prática e redefine sua identidade profissional.

Esse movimento contínuo de construção e reconstrução do saber docente reafirma a importância da formação continuada e da reflexão sobre a prática, essenciais para que o professor não apenas se mantenha atualizado, mas revise os propósitos fundamentais da educação. Isso pode ajudá-lo a manter o significado da sua ação docente conectado à função social que exerce. Assim, a identidade docente é algo que se forma ao longo de toda a carreira, passando por diferentes fases: no início, o choque de realidade (sobrevivência) e o entusiasmo pela descoberta, migrando para outros sentimentos e performance profissional como a estabilidade, segurança, maturidade, descrença, satisfação pessoal, renovação do interesse, desencanto, saturação (Gonçalves, 2009). Essa realidade se mostra diferente e ao mesmo tempo igual para cada docente que, passando por esses momentos, constrói uma identidade de maneira única, mas em constante reconstrução e reflexão e esse processo nunca é puramente individual.

Segundo Imbernón (2010, p. 80), o desenvolvimento profissional é influenciado por diversos fatores que podem facilitar ou dificultar o progresso dos professores em relação à construção de sua identidade. Melhorar a formação e proporcionar maior autonomia para a tomada de decisões contribuirá para esse desenvolvimento. No entanto, outros fatores, como salários, estruturas, participação nas decisões, perspectivas na carreira, ambiente de trabalho e legislação trabalhista, também terão um impacto decisivo.

Pimenta (1999, p.30) menciona que a “formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam”. Concordamos com a análise de Pimenta (1999) ao compreender a formação docente como um processo duplo e reforçamos o respaldo legal de que a oferta de formação aos professores é uma responsabilidade dos entes federativos, operacionalizada pelas próprias instituições escolares (Brasil, 1996). Isso implica que a efetivação da formação depende, também do engajamento ativo do próprio professor.

A autoformação refere-se ao movimento interno do professor de constantemente refletir e reelaborar os saberes que constrói em sua prática cotidiana. Ao atuar em sala de aula, o docente não apenas aplica o conhecimento adquirido durante sua formação inicial, mas também constrói novos saberes a partir das situações e desafios que enfrenta diariamente. Esse processo envolve uma postura de reflexão crítica, em que o professor avalia suas práticas, identifica áreas de melhoria e busca novas estratégias pedagógicas. Freire (1996, p. 17) explica que “é pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Esse modelo de formação coloca o professor no centro do processo, reconhecendo suas experiências e práticas como pontos de partida para o aprimoramento docente. O foco é atender às necessidades específicas do professor no contexto em que ele atua, seja para desenvolver novas competências pedagógicas, atualizar-se sobre inovações educacionais, ou encontrar soluções para questões específicas que surgem na sala de aula.

Imbernón (2010, p. 33) destaca que “a formação dos professores influi e recebe a influência do contexto em que se produz e, por sua vez, condiciona os resultados”, existindo dentro de uma interação dialética entre a formação dos professores e o contexto em que ela se dá. Por um lado, o ambiente político, econômico e cultural influencia diretamente os conteúdos e as abordagens da formação docente. Por outro lado, essa formação não apenas reflete o contexto, mas também exerce um papel fundamental na sua transformação.

ESCOLA COMO *LOCUS* DE FORMAÇÃO CONTINUADA PERMANENTE

A profissionalidade docente é um conceito complexo que envolve diversas dimensões cruciais para a prática educacional. Não se restringe apenas ao domínio de conteúdos e técnicas pedagógicas, mas também à forma singular com que cada professor interpreta e exerce sua função. Esse processo inclui o desenvolvimento de uma identidade profissional, que é continuamente moldada pelas experiências diárias na escola e pelas expectativas e exigências da sociedade, tanto no contexto interno da escola quanto no ambiente social mais amplo.

Nóvoa (2017) enfatiza que a formação inicial é fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes e Gorzoni e Davis (2017, p. 1396) afirmam que “a profissionalidade docente está associada a diversos aspectos, tais como: o conhecimento profissional específico, a expressão da maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional [...], a construção de competências e desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e também ao longo das experiências de trabalho do professor”.

A formação continuada centrada no ambiente escolar possibilita que os professores reflitam sobre suas próprias práticas pedagógicas com base nas realidades concretas que vivenciam diariamente. Essa perspectiva favorece a identificação de desafios específicos e a elaboração de soluções contextualizadas, que respondam diretamente às demandas locais, considerando o histórico, a cultura e as características dos alunos. Trata-se de uma alternativa à formação tradicional, descolada das necessidades da escola, com temas e pautas determinados por atores externos ao cotidiano educacional.

A formação contínua centrada na escola possibilita que se tomem elementos da experiência do docente e das necessidades da história da escola local como referência para reflexão, caracterizada pela diversidade de propostas formativas ancoradas na multiplicidade de escolas existentes (Domingues, 2014, p.74).

Além disso, a formação continuada na escola valoriza a troca de saberes entre os professores, promovendo a colaboração e o aprendizado coletivo, a autonomia dos docentes e a qualidade do ensino

oferecido. Vale, Santos e Cordeiro (2017) afirmam que a formação continuada de professores não deve ser vista apenas como um complemento para corrigir lacunas da formação inicial ou para adquirir novas habilidades profissionais. Ela deve ser encarada como uma oportunidade para os professores reavaliarem e reconstruírem suas práticas pedagógicas, com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino contribuindo para a concretização dos três objetivos principais da educação básica: construção da cidadania, desenvolvimento pleno da pessoa e preparação para o trabalho (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Conforme Franco (2016, p. 19), “o trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis”. Assim, caberá à coordenação pedagógica organizar espaços, tempos e processos que, segundo Franco (2016), considerem: a) as práticas educativas a partir dos pressupostos teóricos e das condições dadas historicamente; b) a prática como atividade sócio-histórica e intencional precisa estar em constante redirecionamento.

A profissionalidade docente inclui aspectos como a formação contínua, a construção de saberes pedagógicos, a capacidade de trabalhar em equipe e a responsabilidade em relação ao desenvolvimento integral dos alunos. Sendo assim, o trabalho do coordenador pedagógico é desafiador, mas fundamental para redirecionar a prática pedagógica da instituição sempre que necessário, visando a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica de literatura, realização de grupos de discussão, intervenção pedagógica e a análise dos dados. Gil (2021) explica que uma pesquisa qualitativa se baseia em princípios filosóficos, o que significa refletir sobre a essência da realidade, os limites do conhecimento humano para entender essa realidade, o impacto dos valores e a adequação dos métodos científicos utilizados na investigação.

A amostra da pesquisa é composta por oito coordenadoras pedagógicas, atuantes na coordenação pedagógica da Educação Infantil ao Ensino Médio de 5 escolas de uma rede particular de ensino, todas localizadas na cidade de Manaus, Amazonas. A caracterização das participantes está relacionada a alguns atributos identificados para a pesquisa, conforme o quadro 1:

Quadro 1 – Caracterização das participantes

Participantes	Idade	Formação	Tempo de Serviço na área educacional	Nível de Atuação
Coordenadora 1	46 anos	Pedagogia/História / Psicopedagogia/ Neuro pedagogia	17 anos	Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais
Coordenadora 2	48 anos	Pedagogia e Psicopedagogia	20 anos	Educação Infantil ao Ensino Fundamental Anos Finais
Coordenadora 3	36 anos	Pedagogia	09 anos	Educação Infantil ao Ensino Fundamental Anos Finais
Coordenadora 4	45 anos	Pedagogia e Psicopedagogia	25 anos	Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio
Coordenadora 5	32 anos	Pedagogia e Psicologia	09 anos	Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio

Coordenadora 6	38 anos	Pedagogia e Psicopedagogia	11 anos	Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais
Coordenadora 7	30 anos	Pedagogia	08 anos	Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio
Coordenadora 8	47 anos	Pedagogia	14 anos	Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais

Fonte: Produzido pelas autoras.

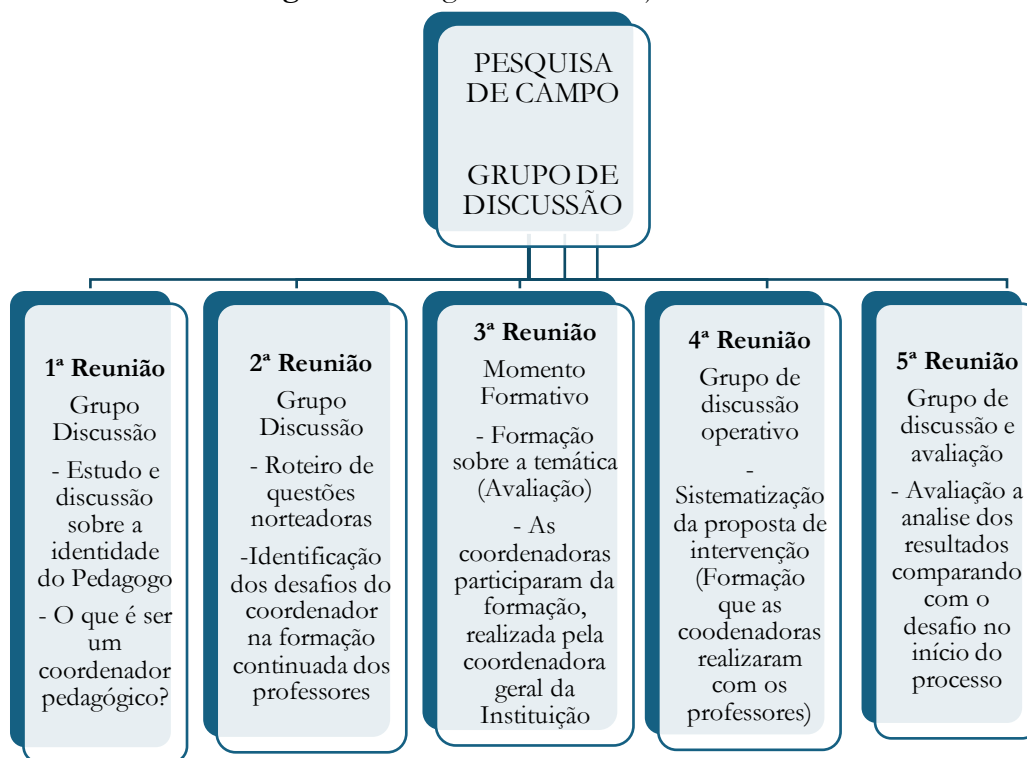
Quadro 2 – Caracterização das escolas

Escolas	Número de alunos 2024	Nível de ensino que oferta	Tempo de existência da escola
Escola 1	1420	Educação Infantil ao Ensino Médio	60 anos
Escola 2	1800	Educação Infantil ao Ensino Médio	42 anos
Escola 3	1070	Educação Infantil ao Ensino Médio	77 anos
Escola 4	600	Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais	46 anos
Escola 5	530	Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais	64 anos

Fonte: Produzido pelas autoras.

Como técnicas de coleta de dados, foram realizados grupos de discussão com as coordenadoras pedagógicas das escolas e a intervenção pedagógica voltada para o trabalho na formação continuada dos professores. Os encontros foram realizados em grupo, com duração de 1 hora e 30 minutos, totalizando cinco encontros. Quatro ocorreram via Zoom Workplace e apenas um de forma presencial (formação para as coordenadoras pedagógicas). Todos os encontros foram previamente acordados e agendados com as participantes.

No primeiro encontro, realizamos o estudo e a discussão da identidade do pedagogo, abordando a seguinte pergunta: o que é ser um coordenador pedagógico? No segundo, foram discutidos os desafios enfrentados pelas coordenadoras pedagógicas na formação continuada dos professores. Dos desafios apresentados, o tema comum escolhido para ser trabalhado no processo formativo com os professores foi a “avaliação”. No terceiro, realizamos uma reunião de formação com as coordenadoras pedagógicas, com foco na temática da avaliação. No quarto, foi sistematizada a proposta de formação continuada para os professores. Por fim, a avaliação dos resultados da intervenção pedagógica realizada pelas coordenadoras. É possível observar esses momentos na Figura 1.

Figura 1 – Diagnóstico e Planejamento

Fonte: Produzida pelas autoras.

Utilizamos o grupo de discussão como prática grupal de pesquisa qualitativa. Callejo (2001, p. 21) apresenta o seguinte sobre grupos de discussão: “uma reunião de seis a dez pessoas, previamente desconhecidas, que conversam sobre um tema específico, guiadas por alguém”. Segundo Callejo (2001), os grupos de discussão são ambientes complexos e dinâmicos onde as interações entre os participantes são cruciais para a formação de uma identidade coletiva e para a produção de conhecimento. Nesses espaços, diálogos e discursos se entrelaçam: enquanto o diálogo representa a troca de ideias e a interação direta entre os membros, o discurso resulta desse processo, materializando-se nas ideias e conceitos compartilhados pelo grupo. Compreender essa dinâmica é essencial para entender como o conhecimento é construído e compartilhado nesses contextos.

Utilizamos a análise de conteúdo inspirada em Bardin (1977) como técnica para analisar os dados, organizando-os a partir dos três momentos: 1) a pré-análise (organização dos relatos transcritos dos grupos de discussão); 2) a exploração do material (análise e definição das categorias e subcategorias de análise); 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (transformação dos dados brutos dos grupos de discussão em informações significativas para a pesquisa).

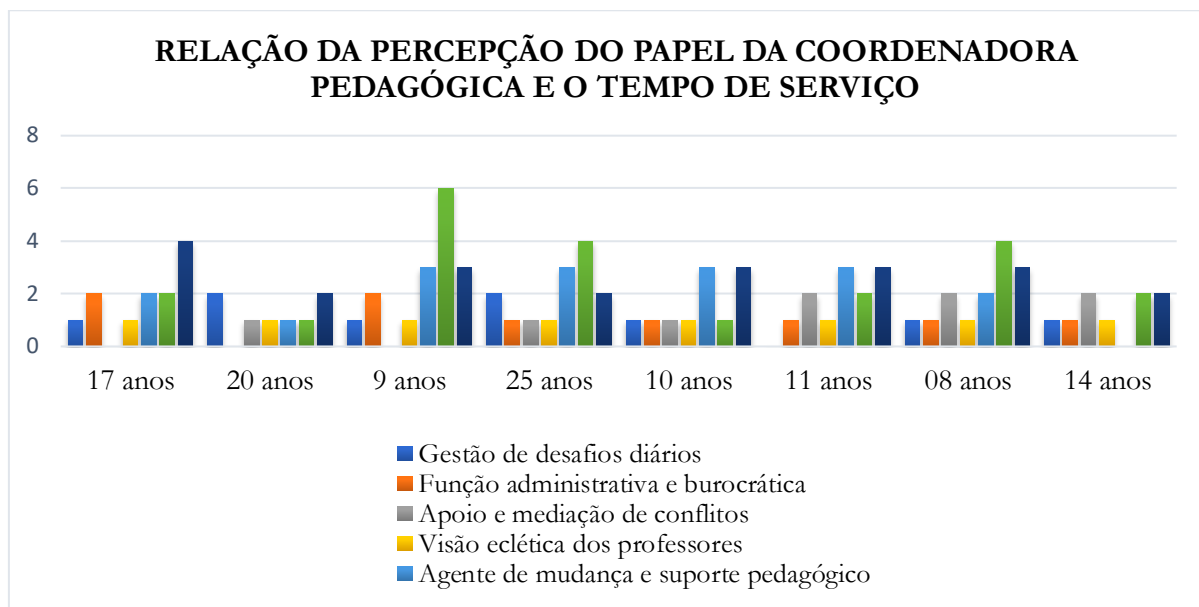
Ressalta-se que após a transcrição, as falas das participantes foram organizadas com o auxílio do Software webQDA (Neri *et al.*, 2017): inserção dos arquivos no software, categorização e associação das informações. No contexto específico da pesquisa descrita, o webQDA foi fundamental para: 1) organizar as falas das participantes, 2) identificar padrões e temas, 3) criar as tabelas.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da observação dos dados da pesquisa obtidos nos grupos de discussão, foram estabelecidas categorias e subcategorias de análise, posteriormente organizadas no webQDA (Neri *et al.*, 2017), com o objetivo de relacioná-las às variáveis sociodemográficas das participantes, como tempo de serviço, idade, formação etc. Os dados apresentados neste artigo correspondem apenas a

uma parte do material total produzido no âmbito da pesquisa. Os gráficos 1 e 2 revelam a percepção das coordenadoras sobre o papel delas e o acompanhamento da formação.

Gráfico 1 - Relação da percepção do papel do coordenador pedagógico e o tempo de serviço



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do Software webQDA (Neri *et al.*, 2017).

O gráfico 1 ilustra a relação entre a percepção do papel das coordenadoras pedagógicas e o tempo de serviço, revelando nuances importantes sobre como a experiência profissional molda a visão dessas profissionais. Ao analisar a distribuição das barras em relação ao tempo de serviço, observa-se que não há um padrão linear estrito. No entanto, é possível identificar algumas tendências: Coordenadores com mais tempo de serviço tendem a ter uma visão mais ampla e multifacetada de seu papel, abrangendo diversas dimensões como, por exemplo, expressa a coordenadora 4:

Geralmente é visto como um agente de mudança e apoio dentro da escola. Aquele que direciona os eventos dentro da escola, é visto como o braço direito do diretor em todos os eventos e projetos pedagógicos. É visto como o responsável pelo acompanhamento do trabalho do professor, aquele que corrige o planejamento, corrige diários e realiza reuniões pedagógicas. Muitos pais não sabem o que faz um coordenador pedagógico, só sabem que ele é membro da equipe administrativa.

Coordenadores com menos tempo de serviço apresentam uma visão mais focada em aspectos específicos, como a gestão de desafios diários ou o apoio aos professores. A visão da coordenação sobre sua função parece ser influenciada pelo tempo de serviço, mas também por outros fatores, como a cultura da escola e as experiências individuais.

O gráfico 1 destaca que as coordenadoras pedagógicas são amplamente percebidas (por elas mesmas) como agentes de mudança e suporte pedagógico, aparecendo nas falas 17 vezes, além de mediadoras do desenvolvimento profissional em destaque 28 vezes. Essa percepção positiva se alinha com a experiência significativa que as participantes possuem na área da educação, já que todas passaram a fase de início de carreira, estipulada por Gonçalves (2009) como sendo os quatro primeiros anos. As coordenadoras relataram como são vistas pelos demais membros da comunidade escolar:

Os pais têm um pensamento totalmente diferente. Eles nos veem como os responsáveis pelo avanço, qualidade e crescimento acadêmico dos alunos. Achem que podemos sempre ajudá-los. (Coordenadora 2)

Os professores veem a coordenadora como gestoras dos processos educativos, aquela que está sempre gerenciando o setor pedagógico da escola.(Coordenadora 3)

Realmente, na visão das participantes, o papel da coordenação pedagógica é percebido de forma diversa pelos membros da comunidade escolar. Para os responsáveis, a coordenadora é uma mediadora entre a família e a escola, resolvendo conflitos e oferecendo suporte, pois essas demandas surgem frequentemente quando as coordenadoras são procuradas por eles. Os professores veem na coordenadora tanto uma orientadora para o desenvolvimento profissional quanto uma gestora das atividades pedagógicas e burocráticas. Já a direção escolar considera a coordenadora uma parceira fundamental na implementação do projeto pedagógico.

Assim, “o papel do coordenador é fundamental na dinâmica escolar por ter essa função de articulador, não só entre gestão e docentes, mas também com os alunos e família” (Almeida, 2023, p.05). As perspectivas relatadas indicaram que a coordenadora pedagógica desempenha um papel estratégico e transformador no ambiente escolar, funcionando como um elo entre a gestão e a prática pedagógica. Segundo Silva *et al* (2017, p. 40), o “coordenador pedagógico passa a ser um agente responsável por conduzir a prática da formação continuada, assumindo um caráter de formador dos docentes, responsável direta ou indiretamente por mediar o conhecimento e a forma como este vem sendo trabalhado”.

Outro aspecto de destaque na função do coordenador pedagógico é a condução da formação continuada, assumindo a função de formador de professores. Esse profissional atua como mediador do processo de construção do conhecimento, não apenas promovendo a reflexão sobre as práticas pedagógicas, mas também incentivando a adoção de estratégias que otimizem o ensino e a aprendizagem.

Gráfico 2 – Relação da percepção do acompanhamento formação continuada do professor e a idade



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do Software webQDA (Neri *et al.*, 2017).

O gráfico 2 apresenta um panorama das diferentes maneiras de acompanhamento da formação continuada dos professores pelas coordenadoras pedagógicas, a partir do atributo pessoal idade. Coordenadoras na faixa etária dos 30 anos (incluindo as coordenadoras com 30, 32, 36 e 38 anos) tendem a valorizar ações como observação em sala de aula (com 8 menções no total), acompanhamento individual (com 9 menções no total) e reuniões pedagógicas (7 menções no total). Já as coordenadoras na faixa etária dos 40 anos, apresentam uma distribuição mais homogênea sobre os aspectos da formação continuada na escola que enfatizam, mas podemos destacar o diálogo aberto e informal como predominando (com 8 menções no total), o que pode indicar uma abordagem mais relacional e flexível.

Neste momento, daremos ênfase às reuniões pedagógicas que são apresentadas 11 vezes, e às observações em sala de aula, que aparecem 13 vezes, no total de todas as falas. A coordenadora 7 tem uma percepção interessante sobre essas duas atividades (observações em sala e reuniões pedagógicas):

Realizo visitas regulares às salas de aula, onde observo o trabalho dos professores em ação. Essas visitas proporcionam insights sobre as dificuldades e habilidades dos professores, bem como sobre as necessidades específicas de formação que podem surgir a partir da prática diária. Em nossas reuniões pedagógicas realizamos enquetes para as próximas formações. (Coordenadora 7)

As participantes da pesquisa relataram que realizam reuniões pedagógicas com os professores de forma regular, sendo essa uma prática difundida em todas as escolas da rede pesquisada. Esses encontros, com duração média de 1 a 2 horas e frequência bimestral, são utilizados tanto para a disseminação de informações quanto para a promoção da formação continuada dos docentes. Elas mencionaram que, a cada bimestre, procuram trazer temas atuais e pertinentes à área educacional, com o objetivo de promover a formação continuada dos professores e estimular a reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Segundo Geglio (2011, p. 118), “esses momentos são privilegiados, nos quais são discutidas questões pertinentes à educação, ao contexto escolar, à especificidade de cada sala de aula e de cada problema”. Ouvir o professor é fundamental, é o que relata a coordenadora 4:

Utilizo enquetes regulares para coletar feedback dos professores sobre os temas de formação que consideram relevantes e os métodos de ensino que gostariam de aprimorar.

As reuniões pedagógicas devem ser momentos dedicados à discussão de temas relevantes para a prática educativa, à análise de resultados e à construção de um planejamento colaborativo. Para Vasconcellos (2019, p.175), “as reuniões pedagógicas devem ser como espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática de sala de aula e da instituição”. Nesses encontros, os professores podem: trocar ideias e estratégias, ampliar seu repertório de recursos pedagógicos e encontrar novas soluções para os desafios da sala de aula.

Quanto às observações em sala de aula, as participantes consideraram um momento importante, pois permite que elas observem a prática docente de forma direta, identificando pontos fortes e áreas que precisam de melhoria. É o que relatou a seguinte coordenadora 5:

Realizando visita nas salas e passando alguns minutos assistindo a aula da professora, contudo, estando com a sequência didática em mãos, em seguida dar retorno, destacando os pontos positivos e se houver necessidade os aspectos que ainda precisarem ser superados. Além de oportunizar as contribuições que elas queiram colocar.

De acordo com Geglio (2011), é fundamental que o coordenador pedagógico esteja presente no acompanhamento das atividades dos professores em sala de aula, para identificar e compreender os

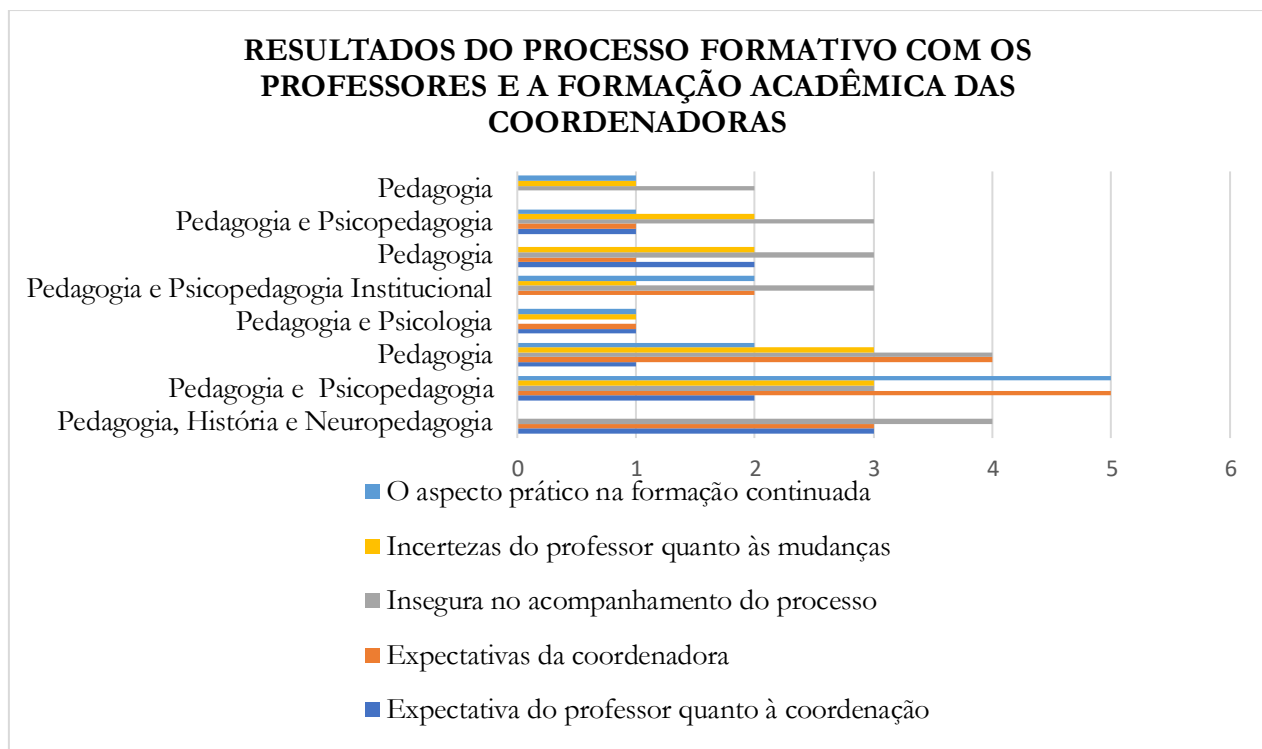
avaliações, destacando a necessidade de aprofundamento em aspectos como elaboração, análise e aplicação. Palavras como "mudanças", "desafio" e "dificuldade" sugerem que o processo incluiu momentos de tensão e enfrentamento de barreiras, possivelmente relacionados a paradigmas avaliativos tradicionais. Quanto ao processo formativo com os professores, as seguintes categoria e subcategorias de análise foram criadas.

Quadro 3 – Processo formativo com os professores

Intervenção Pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem
Resistência Inicial dos professores
Adaptação Gradual dos docentes
Formação e Suporte Contínuo das coordenadoras
Limitações de tempo para acompanhamento
Impacto na Prática Pedagógica <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tomada de consciência para mudança ➤ Mudança no processo avaliativo ➤ Percepção positiva pelo aluno
Expectativas e Cobrança Mútua <ul style="list-style-type: none"> ➤ Expectativa do professor quanto à coordenação ➤ Expectativas da coordenadora ➤ Insegurança no acompanhamento do processo ➤ Incertezas do professor quanto às mudanças
O aspecto prático na formação continuada

Fonte: Elaborado pelas autoras

O quadro 3 nos apresenta um panorama completo da percepção das coordenadoras sobre o processo formativo que elas desenvolveram com os professores, abordando desde os desafios e dificuldades encontrados até os resultados e impactos positivos na prática pedagógica. Ele também destaca a importância da relação entre coordenador e professores, evidenciando as expectativas e cobranças mútuas. Ele apresenta as categorias e subcategorias sobre os resultados do processo formativo mediado pelas coordenadoras pedagógicas, que será explanado através dos gráficos 3, 4 e 5.

Gráfico 3 – Relação dos resultados do processo formativo com os professores e a formação acadêmica

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do Software webQDA (Neri *et al.*, 2017).

O gráfico 3 apresenta a relação entre as percepções sobre o processo formativo das coordenadoras pedagógicas e a formação delas. Observa-se que a formação acadêmica inicial de todas as participantes é Pedagogia. Nota-se também uma relação entre a formação e as expectativas e inseguranças das coordenadoras. Por exemplo, coordenadoras com formação somente em Pedagogia relataram 9 vezes sobre a insegurança no acompanhamento do processo, das 22 vezes em que esse item foi mencionado no total. Já as coordenadoras que possuem uma formação além da de Pedagogia, embora também tenham relatado a insegurança, destacaram a expectativa delas diante do processo.

As falas das coordenadoras, em relação à insegurança, estão relacionadas principalmente ao domínio do assunto “avaliação”. O relato da coordenadora 2 é ilustrativo:

Realmente este ano falar de avaliação é complicado, porque não é só avaliação, está sendo um ano muito atípico. Cheio de projetos e demandas pedagógicas que precisam de nossa atenção. Foi um ano de muita implantação, muita mudança. Mesmo assim começamos o ano focado em avaliação, no qual foi nosso plano de intervenção.

Segundo Domingues (2014 p.121), “o modo de agir do coordenador pedagógico na condução do projeto formativo pode despertar maior ou menor envolvimento dos participantes”, por isso, a expectativa quanto ao processo e a insegurança como fatores que impactaram as falas delas. Talvez haja uma percepção por parte das entrevistadas de que o processo formativo, em certa medida, vai até o alcance que elas conseguem promover. Elas se sentiam inseguras ao trabalhar com os professores um tema tão delicado e complexo. A avaliação escolar, por muito tempo compreendida como um instrumento de classificação e julgamento, tem sido objeto de intensos debates e propostas de renovação.

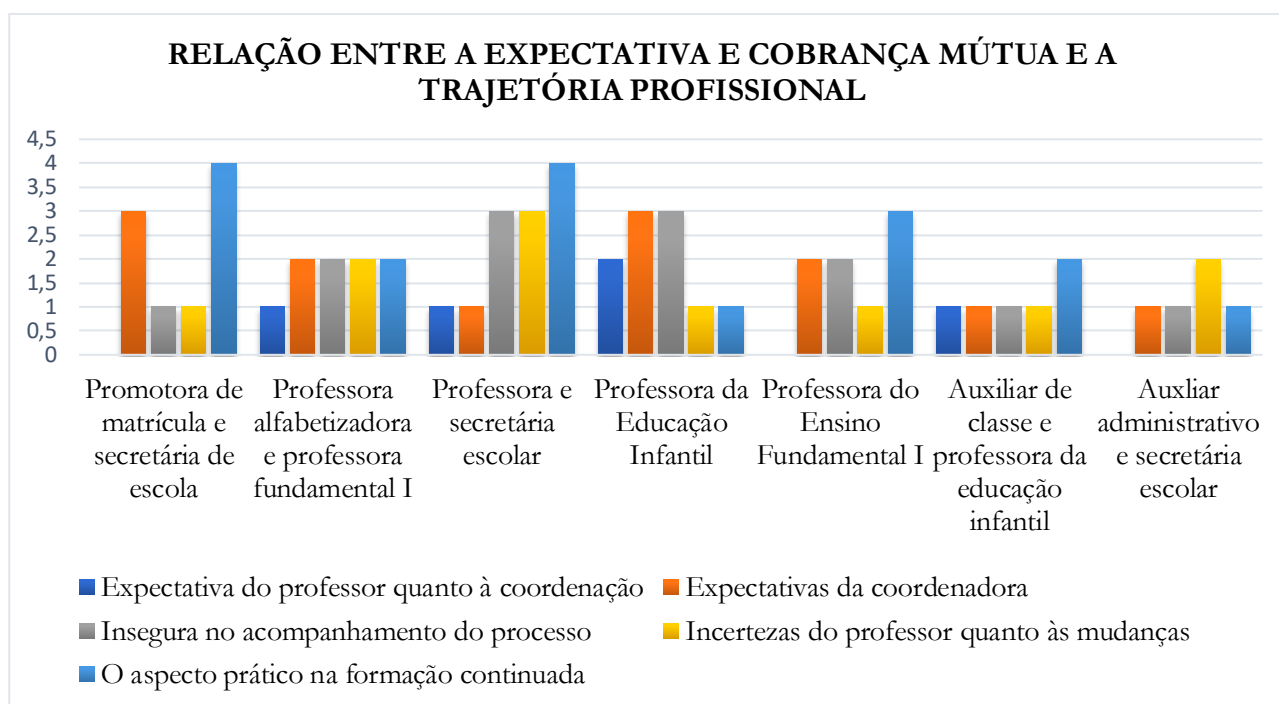
Nesta pesquisa, buscamos compreender os desafios e avanços na implementação de novas práticas avaliativas, a partir das percepções e acompanhamento das coordenadoras pedagógicas. A fala da coordenadora 8 evidencia um desafio:

É um tema difícil para fazer formação, eu tive dificuldades em aprender mais sobre o tema. Como coordenadora estou aprendendo junto com os professores, estudar sobre avaliação está sendo meu momento formativo pessoal, estou pesquisando, lendo e estudando para oferecer sempre o melhor aos meus professores.

Essa fala revela um ponto crucial na prática pedagógica contemporânea: a complexidade da avaliação da aprendizagem e a necessidade de formação contínua para **todos** os envolvidos. A coordenadora 8 demonstra uma postura proativa ao buscar constantemente novos conhecimentos sobre avaliação, reconhecendo que o aprendizado é um processo contínuo e que envolve todos os membros da comunidade escolar.

“É essencial que o coordenador tenha uma base epistemológica para sustentar a sua incursão pelo campo da formação continuada, de modo a auxiliar na busca por soluções conjuntas para resolver as demandas dos docentes e discentes” (Sartori e Fabris, 2023, p.117). Um dos pontos centrais da necessidade de formação contínua do coordenador pedagógico é a sua função junto à formação continuada do professor que ele precisa apoiar e conduzir.

Gráfico 4 – Relação entre a expectativa e cobrança mútua e a trajetória profissional



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do Software webQDA (Neri *et al.*, 2017).

Os dados do Gráfico 4 revelam que as coordenadoras com trajetória anterior como professoras relataram com mais frequência tanto a insegurança no acompanhamento do processo formativo quanto a percepção da expectativa dos professores sobre seu trabalho. Embora se partisse da hipótese de que essa experiência docente traria maior preparo para a função, os resultados sugerem também que esse histórico pode intensificar o senso de responsabilidade e autocrítica, levando essas profissionais a se sentirem mais pressionadas a corresponder às demandas da equipe escolar.

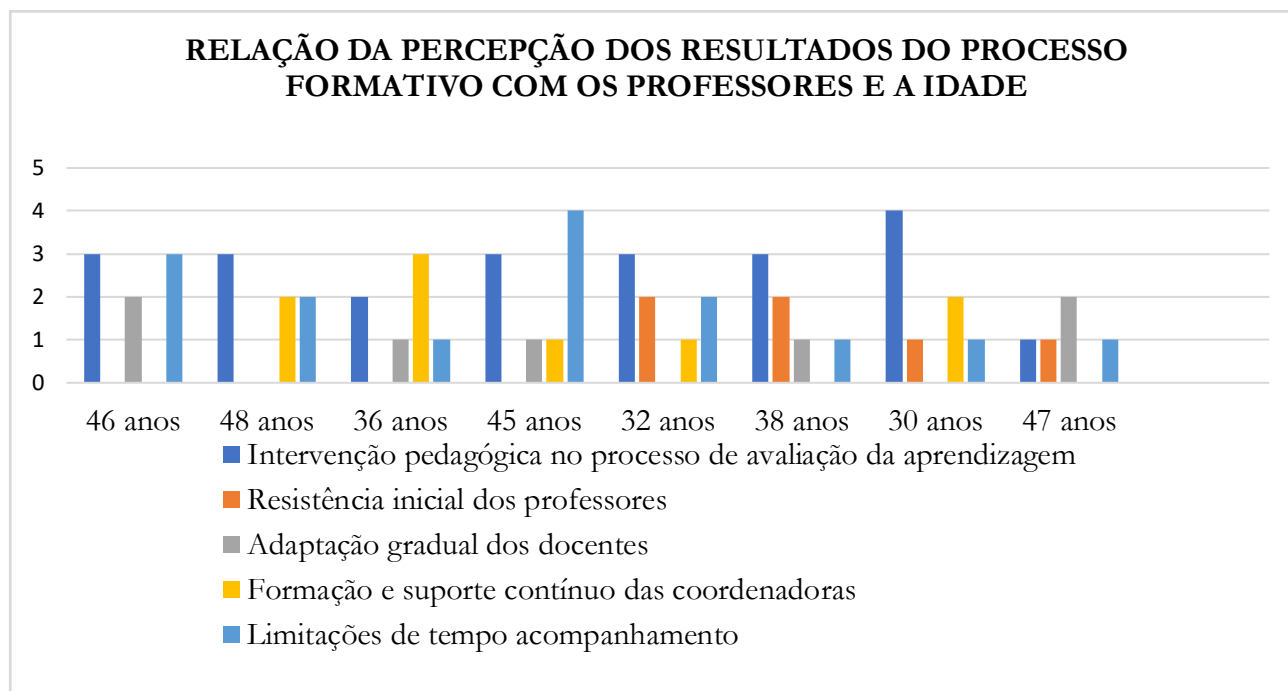
Quanto às coordenadoras com experiências diversas da de professoras, os dados do gráfico indicam uma ênfase nas expectativas da própria coordenadora quanto ao processo formativo, bem como na valorização do aspecto prático da formação continuada. Essa preferência pode estar relacionada à menor vivência direta em contextos de regência, o que as leva a buscar formações mais pautadas em exemplos concretos, testagens de estratégias e compartilhamento de experiências. Para essas profissionais, evidenciar a prática pode representar um caminho entre a teoria e as demandas reais da escola.

De todo modo, reconhecemos a necessidade de que a formação seja teórico-prática e permita a participação ativa dos professores. O gráfico mostra essa necessidade, destacando o aspecto prático como um ponto crucial na formação continuada, aparecendo 17 vezes nas falas. Uma das falas que corrobora com essa afirmação é:

A gente fez atividade prática no momento de formação. Foi muito divertido a reunião que a gente fez com atividades práticas com eles, foi um momento de interação e reflexão. Eles gostam bastante quando têm oficinas. (Coordenadora 3)

Ao proporcionarem oficinas e atividades práticas, as formações se tornaram momentos de interação, reflexão e construção coletiva do conhecimento. Vasconcellos (2019, p. 142), reforça que “o que muda a realidade é a prática; precisamos chegar a ela”, o autor diz ainda que é fundamental transformar ideias em ações concretas, de modo que, por meio desse movimento dialético, a própria consciência também seja transformada. Esse processo envolve consolidar uma inspiração inicial que impulsionou a ação e adaptá-la continuamente, considerando os desafios e aprendizados fornecidos pelo confronto direto com a realidade.

Gráfico 5 – Relação da percepção dos resultados do processo formativo com os professores e a idade



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do Software webQDA (Neri *et al.*, 2017).

O gráfico 05 nos revela as percepções das coordenadoras pedagógicas sobre os resultados do processo formativo com professores, relacionando-as com a idade delas. Observa-se uma distribuição

variada das percepções, com destaque para a intervenção pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem aparecendo 22 vezes nas falas, a resistência inicial dos professores apareceu 06 vezes, a adaptação gradual dos docentes 07 vezes, a formação e suporte contínuo das coordenadoras apareceu 09 vezes, e as limitações de tempo no acompanhamento ficou evidente 15 vezes.

Na faixa etária dos 30 anos, o que mais teve destaque foi a intervenção pedagógica no processo de avaliação, com 12 menções. Na faixa dos 40 anos, a intervenção pedagógica também teve destaque, com 10 menções, juntamente com a ênfase nas limitações de tempo de acompanhamento, com 11 falas. As limitações de tempo no acompanhamento pedagógico representam um desafio comum em muitas escolas, e a pesquisa com as coordenadoras pedagógicas corroborou essa realidade. O gráfico 5 evidencia essa questão, demonstrando que todas as participantes, independentemente da idade, relataram dificuldades em conciliar suas demandas com o tempo necessário para o acompanhamento pedagógico durante a intervenção, aparecendo nas falas (15 vezes). A fala a seguir exemplifica essa limitação:

Eu não consegui fazer o acompanhamento devido. Lógico que a gente olha as avaliações, porém devido ao tempo e as demandas eu deixo passar algumas coisas. (Coordenadora 2)

A fala da coordenadora 2 evidencia um desafio comum no contexto da educação: a dificuldade em realizar um acompanhamento pedagógico mais aprofundado com os professores. A falta de tempo, a sobrecarga de atividades e as demandas institucionais, como já mencionado na pesquisa, são apontadas como os principais obstáculos para que as coordenadoras possam oferecer o suporte necessário aos docentes em suas práticas avaliativas. A repetição com que esse tema aparece revela que talvez esteja sendo o maior entrave para o desenvolvimento de um trabalho mais fluido e adequado ao papel do coordenador pedagógico.

A gente tem que estar chamando o professor, sentando-se com o professor, vamos analisar, vamos ver essa questão, vamos mudar essa questão... Só que nós não temos esse tempo todo disponível, principalmente quando a gente trabalha com especialista. (Coordenadora 3)

Essa fala demonstra a necessidade de repensar a organização do trabalho pedagógico nas escolas, buscando otimizar o tempo e os recursos disponíveis para o acompanhamento pedagógico realmente aconteça. Além disso, é fundamental que as instituições de ensino ofereçam as condições necessárias para que as coordenadoras possam realizar de forma eficaz o acompanhamento do trabalho dos professores.

As coordenadoras do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio foram as que mais destacaram a dificuldade em realizar o acompanhamento individual dos professores. Essa constatação se evidencia na seguinte fala: “Ele não tem ‘janela – tempo livre’, ele não tem uma janela para sentar contigo, para poder conversar, para poder analisar. Então, sempre quando se trabalha assim com os especialistas, você não tem um tempo para tirar e falar com ele”. (Coordenadora 3)

Ainda que permeada por desafios significativos, a intervenção realizada com os professores foi efetivada com sucesso. A experiência evidenciou que a resistência inicial dos docentes estava, muitas vezes, relacionada à falta de clareza sobre os fundamentos das mudanças propostas. No entanto, à medida que os objetivos foram sendo explicados com mais profundidade, especialmente em relação a aspectos técnicos como o uso de negativas nas questões, foi possível perceber maior abertura e engajamento por parte dos professores.

Destacamos que a atuação das coordenadoras foi essencial nesse processo, como mediadoras e parceiras de aprendizagem, demonstrando que o desenvolvimento profissional é um caminho

construído coletivamente, nele todos (professores e coordenadoras) aprendem. Embora as coordenadoras tenham relatado que os resultados positivos já são visíveis na melhoria da estrutura das avaliações, ainda há um percurso a ser trilhado, que exige escuta sensível, tempo para reflexão e continuidade formativa. Essa vivência reforça que o fortalecimento da prática pedagógica passa, inevitavelmente, pela valorização do diálogo e disposição em aprender continuamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os desafios enfrentados pelas coordenadoras pedagógicas no acompanhamento da formação continuada dos professores e revelar percepções de um processo formativo desenvolvido com o componente curricular da formação docente, avaliação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, envolveu revisão bibliográfica, grupos de discussão, intervenção pedagógica e análise dos resultados.

Os resultados evidenciaram que o acúmulo de tarefas administrativas e pedagógicas, a dificuldade na articulação entre teoria e prática e a resistência inicial de alguns professores dificultaram o acompanhamento eficaz da formação continuada proposta. Além disso, a falta de tempo e a ausência de uma estrutura organizacional que valorize esse acompanhamento limitaram a atuação das coordenadoras. Para fortalecer esse processo, destacamos a necessidade de formações específicas para os coordenadores em geral, mais claramente sobre seu papel e estratégias para engajar os professores no desenvolvimento profissional deles.

A pesquisa também revelou que, quando as coordenadoras têm apoio da gestão e recursos adequados, conseguem atuar na mediação pedagógica de forma efetiva contribuindo para o crescimento profissional dos docentes, promovendo espaços de reflexão e aprimoramento contínuo. A criação de momentos estruturados de acompanhamento, a troca entre pares e o uso de metodologias apuradas são práticas eficientes para fortalecer a formação continuada dentro do ambiente escolar.

Diante dos resultados desta pesquisa, recomendamos que as instituições de ensino invistam de maneira sistemática e consistente na formação continuada dos coordenadores pedagógicos, oferecendo programas que os possibilitem acompanhar a formação dos professores e criar condições de trabalho mais favoráveis para os coordenadores, proporcionando tempo e recursos para o desenvolvimento de suas atividades. Além disso, é essencial que as políticas educacionais reconheçam o papel central do coordenador pedagógico na melhoria da qualidade do ensino e ofereçam suporte necessário para o desenvolvimento de suas atividades.

REFERÊNCIAS

ABREU, Joísa Assumpção Fontoura de; SOUZA, Willer Vicente de Mello. *Gestão Pedagógica: caminhos para uma nova prática escolar*. Belo Horizonte: vereda, 2015.

ALMEIDA, Adilma Larissa. A. *Coordenação Pedagógica e a formação continuada de professores*. (Trabalho Final de Conclusão de Curso). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. 2023.

ARROYO, Miguel. Gonzalez. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

- BELLINTANI, Irinilza Odonor Gianesi. *A formação continuada na perspectiva da coordenação pedagógica de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- CALLEJO, Javier. *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel, 2001.
- DOMINGUES, Isaneide. *O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. São Paulo: Cortez, 2014.
- FRANCO, Maria Amelia Santoro. Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO, Maria Amelia Santoro. *A coordenação do trabalho pedagógico na escola*. São Paulo: Leopoldianum, 2016, p. 17-31.
- GEGLIO, Paulo Cesar. *O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço*. São Paulo: Loyola, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Barueri: Atlas, 2021
- GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 23–36, jan./abr. 2009. Disponível em: https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagonalves.pdf.> Acesso em: 21/04/2025.
- GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144311>
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- NERI DE SOUZA, Francislê; NERI DE SOUZA, Dayse; COSTA, António Pedro; MOREIRA, António; FREITAS, Fábio. (2017). *webQDA: Manual de Utilização Rápida (3a)*. Universidade de Aveiro.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992, p. 15-34.
- NÓVOA, António. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cadernos de pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. *A formação do professor: Reflexões, Desafios, Perspectivas*. In. BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

SALTINI, Lisandra Cristina. *A escola como espaço privilegiado de formação pedagógica para o professor especialista: o papel do coordenador pedagógico*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). São Paulo, 2022.

SARTORI, Jerônimo; FABRIS, Marcia. *Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico na escola: continuing training of teachers in school*. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 112–128, 2020.

Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11026>> Acesso em: 21/04/2025.

SILVA, Fabiana da Costa; LEITE, Rosa Maria Melo; NOGUEIRA, Jairo Antonio Marques; MACEDO, Maria Auxiliadora. *Intervenção pedagógica: o coordenador enquanto formador na escola*. In: NICOLLI, Aline Andréia; CARVALHO, Mark Clark Assen de. *Coordenação pedagógica: diferentes olhares sobre as relações escolares e as práticas pedagógicas*. Rio Branco: Edufac, 2017, p. 26-56.

SOUSA, Maria Alcione Rodrigues de. *O papel do coordenador pedagógico como articulador na formação do professor*. In: LIMA, Francisco Anacleto de (Org.). *Gestão Escolar: reflexões e possibilidades frente aos desafios da aprendizagem*. Campina Grande: Licuri, 2023, p.11-24.

<<https://doi.org/10.58203/Licuri.20721>>

VALE, Dilair; SANTOS, Silvio Carlos; CORDEIRO, Jaci Pinto. *Formação Continuada: Exercício de um novo olhar à prática docente*. In: NICOLLI, Aline Andréia; CARVALHO, Mark Clark Assen de. *Coordenação Pedagógica: diferentes olhares sobre as relações escolares e as práticas pedagógicas*. Rio Branco: Educaf, 2017, p. 57-74.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2019.

Submetido: / /2025

Preprint: 21/04/2025

Aprovado: / /

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 – Investigação, Metodologia, Curadoria de Dados, Escrita (versões 1 a 5), Curadoria de Dados, Conceituação.

Autora 2 – Administração do Projeto, Supervisão, Validação, Análise Formal, Revisão e Ajustes Finais (versões 2 a 5).

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação do UNASP pelo apoio. À Educação em Revista pela oportunidade de publicação do estudo.

Critérios SciELO Brasil

Formulário sobre Conformidade com a Ciência Aberta

Por meio deste formulário os autores informam o periódico sobre a conformidade do manuscrito às práticas de comunicação da Ciência Aberta.

Preprints

Depósito do manuscrito em um servidor de preprints reconhecido pelo periódico.

O manuscrito é um preprint?	
(X)	Sim - Nome do servidor de Preprints: DOI do Preprint:
()	Não (a partir de 15 de janeiro de 2020, só serão aceitas submissões previamente depositadas em preprint)

Disponibilidade dos Dados da Pesquisa e outros Materiais

Os autores são encorajados a disponibilizar todos os conteúdos (dados, códigos de programa e outros materiais) subjacentes ao texto do manuscrito, anteriormente ou no momento da publicação. Exceções são permitidas em casos de questões legais e éticas. O objetivo é facilitar a avaliação do manuscrito e, se aprovado, contribuir para a preservação e reuso dos conteúdos e a reprodutibilidade das pesquisas. Para isso, informe a alternativa que corresponde ao manuscrito referente.

Os conteúdos subjacentes ao texto do manuscrito já estão disponíveis em sua totalidade e sem restrições ou assim estarão no momento da publicação?	
Sim (X)	(X) os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito () os conteúdos estarão disponíveis no momento da publicação do artigo () os conteúdos já estão disponíveis. Segue títulos e respectivas URLs, números de acesso ou DOIs dos arquivos dos conteúdos subjacentes ao texto do artigo (use uma linha para cada dado): _ _ _ _ _
Não ()	() os dados estarão disponíveis sob demanda dos pareceristas () após a publicação, os dados estarão disponíveis sob demanda aos autores – condição justificada no manuscrito () os dados não podem ser disponibilizados publicamente. Justifique a seguir:

Aberturas na avaliação por pares

Os autores poderão optar por um ou mais meios de abertura do processo de *peer review* oferecidos pelo periódico.

Quando oferecida a opção, os autores concordam com a publicação dos pareceres da avaliação de aprovação do manuscrito?	
(X)	Sim
()	Não
Quando oferecida a opção, os autores concordam em interagir diretamente com pareceristas responsáveis pela avaliação do manuscrito?	
(X)	Sim
()	Não

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.